

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Kultuurhariduse osakond

huvijuht – loovtegevuse õpetaja õppekava

Mariann Õmblus

**KAASAVA HARIDUSE RAKENDAMISE PROBLEEMIDE
REFLEKTSIOONE ÕPETAJATE LEHE KAHE AASTAKÄIGU
NÄITEL**

Lõputöö

Juhendaja: Lembit Õunapuu,
ped. tead. knd., dotsent

Kaitsmisele lubatud.....

Viljandi 2018

SISUKORD

SISUKORD.....	2
SISSEJUHATUS.....	3
1. KAASAVA HARIDUSKORRALDUSE PÕHIMÕTTED	6
1.1. HEV õpilane ja kaasav haridus	6
1.2. HEV õpilaste õppe korraldus	8
2. KAASAVA HARIDUSE RAKENDAMISEGA KAASNEVAD PROBLEEMID ...	12
2.1. Isikulised probleemid	12
2.2. Materiaalsed probleemid	13
2.3. Kollektiiviga seotud probleemid	13
2.4. Süsteemiga seotud probleemid	14
3. UURIMUSE METODOLOOGILISED LÄHTEKOHAD JA METOODIKA	15
3.1. Metodoloogilised ja metoodilised lähtekohad	15
3.2. Valimi kujunemine	16
3.3. Sisuanalüüsi metoodika	16
4. TEKSTILISTE ANDMETE ANALÜÜS	18
4.1. Analüüsikategooriate sisuline määratlemine	18
4.2. Kvalitatiivne analüüs: tihe kirjeldus	19
4.3. Kvantitatiivne analüüs	22
5. ARUTELU JA JÄRELDUSED	25
KOKKUVÕTE.....	27
KASUTATUD ALLIKAD	29
LISAD	35
SUMMARY	42
LIHTLITSENTS.....	44

SISSEJUHATUS

Kaasava hariduse teema on jätkuvalt aktuaalne ja puudutab väga suurt osa ühiskonnast. See on ka mõistetav, sest kaasava hariduse rakendamisega seotud probleemide lahendamine on osutunud keerukaks, sest see eeldab üld- ja eripedagoogika valdkonna küsimustele vastuste leidmist erinevatel tasanditel.

Kõik Euroopa riigid tunnustavad, et kaasav haridus – või nagu seda on määratletud Luksemburgi hartas (1996) kool kõigile – loob tähtsa aluse võrdsete võimaluste tagamiseks eri tüüpi erivajadustega õppijatele kõigis nende elu aspektides (haridus, elukutse omandamine, tööelu ja vaba aeg) (Juhtpõhimõtted kaasava hariduse...2009, lk 7). Kaasava hariduse rakendamise põhimõtted Eestis on sätestatud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2015), mille järgi üldjuhul õpib haridusliku erivajadusega (edaspidi HEV) õpilane elukohajärgse kooli tavaklassis, saades sealjuures vajalikku tuge, õpetajad kohandavad õpet õpilase vajaduste kohaselt, selgitavad välja õpilase individuaalsed õpivajadused, valivad sobivad õppemeetodid ning korraldavad vajaduse korral diferentseeritud õpet. Suundumus kaasata HEV õpilased kodukohakooli on üldiseks põhimõtteks nii rahvusvaheliselt kui ka Eestis. Kõikidel lastel peab olema õigus elada kodus, kui seal on loodud nende arenguks vajalikud tingimused. HEV õpilaste koolis õppimine on õigustatud juhtumitel, kui lapse toetamine eeldab väga spetsiifilist õppekorraldust ja ressursimahukaid tugimeetmeid, mida tavakoolis ei ole võimalik tagada (Koolivõrgu... 2016, lk 3). Dokumendis „Juhtpõhimõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel“ (2009, lk 7, 8) on täpsustatud kaasava hariduspoliitika juhtpõhimõtteid, mis toetavad paindlike haridussüsteemide loomist ja antakse soovitusi, mis oleksid tõhusad eri tüüpi erivajadustega õppijate tavakooli kaasamise toetamisel. Kaasavat haridust võib pidada vahendiks, mis aitab suurendada saavutusi **kõigi** õpilaste kohalolu (haridusele juurdepääsu), osaluse (õppekvaliteedi) ja saavutuste (õppeprotsesside ja -tulemuste) kaudu“ (Viis põhisõnumit kaasava ... 2014, lk 11).

Kaasavat haridust võib uurida ühiskonna või piirkonna, asutuse ja indiviidi tasandil (Loreman *et al.*, 2014) (Häidkind ja Oras 2016, lk 62 järgi). Meedias on kirjutatud kaasava hariduse probleemidest palju. Teaduslikud uurimused toovad esile üsna kirju pildi kaasava hariduse rakendamisel tekkinud raskustest. Samas pole ülevaadet sellest, millised muutused on toimunud kaasava hariduse probleemide käsitluses. Millised probleemid on endiselt aktuaalsed ja millised probleemid on päevakorrast maas. Aastatel 2014 – 2017 tehtud uurimused näitavad, et HEV õpilaste kaasamine tavakoolidesse ei ole rakendunud nii, et sellega oleksid rahul kõik osapooled. Takistuseks on haridussüsteemi ja koolikorralduse mahajäämus, finantsressursside puudumine, asjaosaliste eripedagoogilise ettevalmistuse puudumine, osapoolte erinevad hoiakud kaasava hariduse suhtes ja erialaspetsialistide vähene kättesaadavus (Aidla 2017, lk 47; Räis, Sõmer 2016, lk 15- 16; Külaots 2016, lk 2; Kruusamäe 2015, lk 2; Läänesaar 2014, lk 18, 19; Ummik 2014, lk 26, 27, 29).

Meedias kajastatud osapoolte (õpetajad, tugiõpetajad, kooli juhtkond, spetsialistid, haridussüsteemiga seotud isikud, lapsevanemad) kogemus kaasava hariduse rakendamisest annab meile olulise informatsiooni sellest, kuidas koolides, lasteaedades, kodudes jne mõistetakse ja suhtutakse sellesse. On selge, et erivajadusega laste toimetuleku toetamise tulemuslikkus oleneb sellest, kui palju ja mida ühiskonnas teatakse kaasava hariduse probleemidest. Teaduslike uurimuste tulemuste kõrval on oluline teada, milline on kaasava hariduse praktiliste probleemide muster meedia vahendusel. „Massimeedia roll vastavate teadmiste levitajana kui ka hoiakute kujundajana on just seetõttu oluline, et suurem osa ühiskonna liikmetest ei oma erivajaduste osas isiklikku kogemust...“ (Harro-Loit *s.a.*). Praktikute kogemusel põhinev pilt mõjutab tõenäoliselt ka lugeja arusaamist kaasava hariduse olukorrast. Seega on oht, et kui probleemidest rääkimine jääb ühekülgselt või kaldub mingis kindlas suunas, jäävad mõned olulised probleemid varju. Seepärast on oluline teada, kas ja mis suunas see pilt aastate lõikes muutub. Sellsest teadmisest oleks kasu meediaspetsialistidele ja ka õpetajate täienduskoolituste sisu arendajatele.

Niisiis teadmatust uurimustega leitud kaasava hariduse rakendamise raskuste muistist ja meedias käsitletavate probleemide tendentsidest annab aluse püstitada **uurimisprobleem**: millised on Õpetajate Lehes kajastatud kaasava hariduse rakendamise põhiprobleemide muutuste tendentsid aastatel 2013. ja 2017. Käesoleva lõputöö **eesmärk** on välja selgitada

Õpetajate Lehes kajastatud kaasava hariduse rakendamise probleemide iseloom ja fookuse muutused viie aasta jooksul.

Uurimisprobleemi lahendamiseks ja eesmärgi täitmiseks püstitasin järgmised uurimisküsimused:

1. Milline on Õpetajate Lehes kajastatud kaasava hariduse rakendamise põhiprobleemide osakaal aastal 2013 ja 2017?
2. Millised on Õpetajate Lehes kajastatud kaasava hariduse rakendamise põhiprobleemide sisulise iseloomu muutused 2013. ja 2017. aasta võrdluses.

Lõputöö koosneb sissejuhatusest, viiest peatükist ja kokkuvõttest. Esimeses peatükis annan ülevaate töö lähtekohtadest, mille kujundamisel olen toetunud teemakohalistele allikatele, teises peatükis annan ülevaate kaasava hariduse rakendamise raskustest toetudes eelnevatele uurimistöödele, kolmandas peatükis annan ülevaate uurimistöö metoodikast, kus käsitlen andmete kogumise meetodit, neljandas peatükis teen tekstiliste andmete analüüsi ning viies peatükk sisaldab arutelu ja järeldusi.

1. KAASAVA HARIDUSKORRALDUSE PÕHIMÕTTED

1.1. HEV õpilane ja kaasav haridus

Haridusliku erivajadusega (HEV) õpilase mõiste on välja toodud Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010) - haridusliku erivajadusega õpilane on õpilane, kelle andekus, õpiraskused, tervise seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õppes eemalviibimine või kooli õppekeele ebapiisav valdamine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas (nagu õppevahendid, õpperuumid, suhtluskeel, sealhulgas viipekeel või muud alternatiivsed suhtlusvahendid, tugipersonal, spetsiaalse ettevalmistusega pedagoogid), taotletavates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas. Devrimci jt (2014, lk 4) selgitavad, et hariduslikud erivajadused avalduvad õppimisel ja toimetulekul õppekeskkonnas ning annavad märku sellest, et inimene vajab teatud kohandusi, et teistega võrdselt osaleda ja nõutud tulemusi saavutada. Kõrgesaare (2002, lk 10) järgi haridusliku erivajadusega õpilane erineb oma võimetelt, taustalt ja isiksuseomaduselt sedavõrd, et nende õppimisvajadusi on raske rahuldada harjumuspäraselt ja kergesti kättesaadaval viisil. Seega selgub, et haridussüsteemis määratletakse haridusliku erivajadusega õpilane teatud tunnusoonte järgi, mis võimaldab teda eristada samas rühmas või klassis õppijatest ja vajaduse järgi kohandada tema jaoks õpikeskkonda.

Pedagoogilise praktika jaoks Eesti hariduse infosüsteemis (EHIS) kirjeldatud kategooriate, alusel on välja töötatud HEV õpilaste üldisem liigitus (Kallaste 2016, lk 5):

1. *HEV 1 õpilased*: täiendavaid tugimeetmeid ja tingimusi vajavad õpilased, kes tulenevalt nende ajutistest või spetsiifilistest õpiraskustest vajavad tavakoolis täiendavaid tugimeetmeid, eriõppe korraldust või tugispetsialistide teenuseid (õpiraskus, düsleksia, düsgraafia, lihtsustatud õpe, käitumisprobleemid jne).

2. *HEV 2 õpilased*: spetsiifilist õppekorraldust ja ressursimahukaid tugiteenuseid vajavad õpilased: õpilased, kes tulenevalt nende puudest või muust häirest vajavad spetsiifilist

õppekorraldust ja ressursimahukate ügiteenuste rakendamist (raske nägemispuue, kõnepuue või kuulmispuue, toimetuleku-ja hooldusõpe, lihtsustatud õpe kaasuva puudega, liikumispuue kaasuva puudega, raske psüühikahäire, kasvatuseritingimusi vajavad õpilased).

Kaasavast haridusest rääkides on oluline, et see mõiste oleks võimalikult üheselt arusaadav. UNESCO poliitiliste suuniste dokumendis (2009) käsitletakse kaasamist protsessina, mille kaudu tegeleda kõigi laste, noorte ja täiskasvanute mitmekesiste vajadustega, suurendades osalust õppimises, kultuuris ja kogukonnas ning vähendades ja hoides ära eraldumise haridussüsteemi sees ja kõrvalejäämise haridusest (Juhtpõhimõtted ... 2009, lk 13 järgi). Haridussõnastikus määratletakse kaasavat haridust järgmiselt: „haridusliku erivajadusega lapsi õpetatakse koos eakohaselt arenenud lastega kodulähedases koolis“ (HAR *s.a. sub kaasav haridus*). Neist kahest määratlusest selgub, et kaasamisest saame rääkida siis, kui on olemas võimalused ja kindlustatakse HEV õpilaste osalemine õppeprotsessis. Võimalused tähendavad, et kooli õppetegevuses on loodud tingimused HEV õpilaste õpetamiseks ja osalemine tähendab, et jälgitakse, et HEV õpilased ei jääks tähelepanuta, vaid lülitatakse õppeprotsessi nende võimete kohaselt, erinevaid meetodeid kasutades.

Kaasava hariduse poliitika määrab puute või erivajadusega inimeste staatuse olenemata sellest, kus inimene haridust omandab. Seega kaasava hariduse problematika puudutab kõiki õppijaid. Silmas pidades HEV õpilasi ja lähtudes tänasest haridussituatsioonist, kus rakendatakse kaasava hariduse põhimõtet, on see sundinud koole oma õppetöös ümber orienteeruma, mis on toonud kaasa rida probleeme kooli ja üksikindiviidi tasandil.

Kaasava hariduskorralduse rakendamisel on oluline lisaks laiemale hoiakute muutumisele ka igapäevase õppetöö tasandil asjakohaste abivahendite ja tugiteenuste kättesaadavus ning parimate õpetamismeetodite rakendamine, mis muudab HEV õpilase tavaklassi kaasamise edukaks. Vajalikud abivahendid ja tugiteenused sõltuvad sellest, mida õppur õppetöös edukaks osalemiseks vajab. Sealjuures ei tohiks lähtuda vaid õpilase meditsiinilisest diagnoosist, mis ei pruugi adekvaatselt peegeldada õpilase tegelikke vajadusi kooli kontekstis. (Räis jt 2016, lk 25) Poliitikauuringute keskuse PRAXIS läbiviidud uuringust selgub, et kaasava õppe korraldamine ja õpikeskkonna vastav kohandamine on kooli juhtkonna ja õpetajate jaoks sageli keeruline, kuna puuduvad nii ressursid kui ka oskused.

Arvestades, et HTM-il puudub ülevaade probleemist, on väga tõenäoline, et suur osa Eesti üldhariduskoolidest ei ole valmis kaasavat haridust rakendama. (Paat jt 2011, lk 29) Räis jt (2016) uuringust on välja tulnud, et kaasava hariduse rakendamist takistavad nii hoiakud kui ka teadmised ja ressursid tugimeetmete rakendamiseks. Kaasava hariduskorralduse edendamiseks on oluline, et nii koolid kui ka koolipidajad suhtuksid kaasamisse kui prioriteeti. Samas peab olema hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamine tavakooli ja tavaklassi ka riigi poolt toetatud, kuna õpilase integreerimine tavaklassi ilma vajaliku toeta on kahjulik nii konkreetsele õpilasele, kaasõpilastele kui ka õpetajatele, kelle õlule jääb kogu toe võimaldamine.

Niisiis, kaasava hariduse rakendamisest saame rääkida juhul kui HEV õpilasele on loodud kodulähedases koolis tema arenguks vajalik õppekeskkond koos vajalike ja kättesaadavate tugiteenuste ja abivahenditega, et täita hariduslikke ja üldsotsiaalseid norme. Selleks on vaja eelkõige kõikide asjaosaliste hoiakute muutmist, teadmiste täiendamist ja vajalikke ressursse. Paljud sõnavõtnud meedias ja uurimused näitavad, et koolid ja õpetajad pole veel valmis erivajadusega õpilastele vajalikku tuge pakkuma.

1.2. HEV õpilaste õppe korraldus

Erivajadusega õpilaste kodulähedases koolis õppimise võimaldamine eeldab vastavate tingimuste loomine. Keerulisemate erivajadustega õpilastel peab vajadusel olema võimalik õppida erikoolis või eriklassis, mille ülalpidamise ja rahastamise eest vastutab üldjuhul riik. Samas on öeldud, et otsuse elukohajärgse kooli ja erikooli vahel teeb lapsevanem. (Räis jt 2016, lk 40). Õppe- ja kasvatustegevuse üheks peamiseks eesmärgiks on õpilase individuaalse arengu toetamine. See eeldab aga õpilase arengu jälgimist, erivajaduste varajast märkamist ning vajadusel tugiteenuste rakendamist. Et õpilaste võimekus on erinev, siis on oluline õppetöö viia läbi selliselt, et tagatakse individuaalsete erisuste arvestamise kaudu arenguvõimalused kõigile õpilastele (Kontor jt 2013, lk 5).

Haridus- ja teadusministri määrusega (Hariduslike ... 2014) kehtestatakse tingimused ja kord rakemate erivajaduste jaoks. *Raske ja sügava intellektipuudega* erituge vajavale õpilasele toimub õppetöö põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava alusel hooldusõppe tasemel. Tagatud peab olema individuaalne lähenemine. Õppetööd rühmas viivad läbi

õpetaja (eripedagoog) ja abiõpetaja(d). Kool tagab õpilastele puudespetsiifilise õppemetoodika rakendamise.

Koolipraktika näitab, et õpetaja jaoks on suurt energiat ja oskusi nõudev toimetulek käitumisprobleemidega õpilastega. Samas määrukses sätestatakse, et *käitumisprobleemidega* õpilaste puhul, kes eirab õpetajate nõudmisi ja rikub järjepidevalt koolis kehtivaid käitumismorme, pööratakse suurt tähelepanu õpilaste käitumisharjumuste korrigeerimisele ja soovitud käitumismallide omandamisele, vajadusel koostab kool õpilasele individuaalse käitumise tugikava.

Õpiraskustega õpilaste klassi võetakse vastu või viiakse üle õpilane, kelle erivajadus on tingitud segatüüpi spetsiifilistest arenguhäiretest, õppetöö korraldamisel kasutatakse kohandatud ja jõukohaseid õppematerjale, abimaterjale ning rakendatakse eripedagoogilise sekkumise põhimõtteid. Õpilasele kellel olulisi raskusi töötada oma klassikaaslastega samal ajal samas ruumis või vastavale klassile koostatud töökava alusel koostatakse individuaalne õppekava (IÕK). (Hariduslike ... 2014)

Lugedes määruse nõudeid, võib väita, et nende nõuete täitmine eeldab väga mahukate materiaalsete ja inimressursside rakendamist. Õpetajalt nõuab see tavapärase ettevalmistuse kõrval ka eripedagoogilist koolitust. Eriti kinnitab viimast nõuet, et „*rakendatakse eripedagoogilise sekkumise põhimõtteid*“. Tingimus, et „kool tagab...“ näitab, milline vastutus on veeretatud koolile. Kerkib loomulik küsimus, kes ja kuidas peaks koolile need ressursid kindlustama. Näib, et määrusega kehtestatud nõuded on pinnas, kust kasvavad välja tõsised praktilised raskused kaasava hariduse realiseerimiseks.

Ühe õpilasele keskendunud õpet rakendatakse erandjuhtudel raske psüühikahäirega või muu raske haigusega õpilasele, kellele väikeklassis õpet ei ole andnud tulemusi. Igale õpilasele koostatud individuaalne õppekava lähtub konkreetse erivajaduse spetsiifikast. Üks oluline osa individuaalses õppekavas peaks kindlasti olema psühhoteraapia, mis viiakse läbi vastava koolituse läbinud spetsialisti poolt. Õppe-kasvatustööd tuleks läbi viia nii väheste inimeste poolt kui võimalik. Ainesüsteemi rakendamine rohkem kui kahe pedagoogi poolt ei anna soovitud tulemust (Kontor jt 2013, lk 30).

HEV õpilase toetamise võimalused põhihariduse omandamisel (Hanga, Voog 2012, lk 61-62):

- a) *tugiõpe* - õpilase esmane toetamine ainetunnis, konsultatsioonitunnid, järelaitamistunnid, tugiõppetunnid;
- b) *individuaalne õppekava* (IÕK) - ühes või mitmes aines koostatakse õpilasele, kelle eriline andekus, õpi- ja käitumis-raskused, terviserikked, puue või pikemaajaline õpikeskkonnast eemal viibimine põhjustab olulisi raskusi töötada oma klassikaaslastega samal ajal samas ruumis või vastavale klassile koostatud töökava alusel;
- c) *õpiabirühm* - põhiharidust omandavatele õpilastele eripedagoogilise või logopeedilise abi osutamiseks loodud rühm (täituvuse piirnorm on 6 õpilast);
- d) *koduõpe* - tähendab õppetöö korraldamist väljaspool kooli ruume õpilase tervislikust seisundist tulenevalt või õppetöö läbiviimise korraldamist lapsevanema poolt või õppetöö läbiviimist haiglas (haiglaõpe);
- e) *õpilasele võimatekohase õppekava rakendamine* - põhiharidust saab omandada põhikooli riikliku õppekava või põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava alusel. Viimase alusel on võimalik korraldada õpet kolmel erineval tasemel: lihtsustatud õpe, toimetulekuõpe ja hooldusõpe;
- f) *õpetus eriklassis* - võimalus moodustada väikeklass autismispektri häiretega, aktiivsuse- ja tähelepanuhäiretega või sõltuvushäiretega õpilastele. Õpilaste maksimaalne arv eriklassis on väiksem kui üldklassis (vastavalt erivajaduse spetsiifikale 4 kuni 12 õpilast), mis annab õpetajale suurema võimaluse individuaalseks lähenemiseks;
- g) *ühe õpilase õpetamisele keskendatud õpe* - võimalus sellistele õpilastele, kes tervises seisundist tulenevalt vajavad koolis pidevat jälgimist või abistamist.

Kooli pidajal on kohustus tagada õpilastele vähemalt eripedagoogi, psühholoogi ning sotsiaalpedagoogi abi ja nõustamise kättesaadavus.

Õpetusalased eesmärgid seatakse ühtemoodi kõigile õpilastele, aga tee nende eesmärkideni on iga õpilase puhul erinev. Eesmärgist lähtuv õpetamine ja kasvatamine on kõigi koolis töötavate inimeste ühine ülesanne. Individuaalne lähenemine, individuaalne õpe ja individuaalne õppekava on vajalikud igas kooliastmes. HEV õpilaste õppetöö läbiviimisel on oluline samas klassis õpetavate aineõpetajate omavaheline koostöö. (Kontor jt 2013, lk 5, 8).

Kui kool suudab tagada HEV õpilasele vajaliku õppekorralduse, õpikeskkonna ja tugimeeskonna, siis on võimalik välja arendada tema võimetele vastav toimetulek.

HEV õpilaste õppekorraldus vajab nii koolisisesele kui koolivälisele koostööd erialaspetsialistide ja vanemate vahel. Koostöö korraldamiseks määrab kooli direktor haridusliku erivajadusega õpilase õppekoordineeri (HEVKO), kelle ülesandeks on koolisisesele HEV õppe ja arengu toetamiseks vajaliku koostöö, nõustamise ja koolituste korraldamine, toetada ja juhendada õpetajaid ja tugispetsialiste HEV väljaselgitamisel, teha ettepnekuid õpilase arengut toetavate meetmete rakendamiseks. HEVKO peab abistama klassi- või aineõpetajat individuaalse õppekava koostamisel ning selle rakendamisel (Õppe individualiseerimine...2014-2016, lk 27-30). Kooliväliseks koostööpartneriks on lastekaitse- ja noorsootöö asutused, kohalike omavalitsuste spetsialistid ja piirkondlikud õppenõustamise keskused, kus toimub laste täiendav uurimine kõrgelt kvalifitseeritud eriala spetsialistide poolt, kes nõustavad õpetajaid ja lapsevanemaid ning vajadusel soovivad tõhustatud eriõppe rakendamist (*ibid*, lk 32).

2. KAASAVA HARIDUSE RAKENDAMISEGA KAASNEVAD PROBLEEMID

Kaasava hariduse poliitika realiseerimine koolis pole toimunud valutult. Uurimused näitavad, et koolitegelikkuses kaasava hariduse juurutamine ei toimu probleemideta. Uurimustega välja selgitatud kaasava hariduse rakendamise raskuste ja ebakõlade pilt on väga kirju. Koondades erinevate uurimuste tulemusena selgunud probleemid (vaata Lisa 1 - 4), võib märgata teatavat mustrit. Analüüsides ja üldistades uurimuste tulemusi, eristuvad kaasava haridusega seotud isikutest tulenevad probleemid, materiaalsed ressursid, kaasava haridusega seotud erinevate osapoolte rühmadega ja haridussüsteemiga seotud probleemid.

2.1. Isikulised probleemid

Kaasava hariduse rakendamisega kaasnevatest probleemidest eristub omaette rühm raskusi ja takistusi, mis on seotud **üksikindiviidiga** (õpetajad, tugiisikud, noorsootöötajad, koolijuhid jne.) (Lisa 1). Isikutest tulenevad peamised probleemid on üldistatult järgmised:

- puuduvad eripedagoogilised teadmised, oskused ja kogemused HEV lastega tööks (Aidla 2017, lk 34, 47; Räis jt 2016, lk 65; Eha 2010, lk 51; Aruküla 2014, lk 23; Läänesaar 2014, lk 17; Laurits 2013, lk 50);
- noorsootöötajate vähene kogemus HEV lastega töötamiseks (Hara 2013, lk 38);
- HEV laste õpetamist takistavad õpetaja ja lapsevanema hoiakud, eelarvamused ja skeptilisus (Aidla 2017 lk, 40, 45; Räis ja Sõmer 2016, lk 35, 39; Räis jt 2016, lk 95, Külaots 2016, lk 25);
- õpetajate probleemiks on ajalise ressursi nappus, ülekoormus (Aidla 2017, lk 3; Räis ja Sõmer 2016, lk 25; Ummik 2014, lk 27);
- kaasamise edukuse üheks teguriks on õpilasega seotud probleemid, nagu andeka lapse kohanemine klassiga (Saul jt. 2007, lk 15);
- õpilase hirm tavaklassi ees (Meemaa 2017, lk 28);
- õpilaste käitumise ja toimetuleku iseärasused (Häidkind ja Oras 2016, lk 21).

Üldistades eelrefereeritud uurimustega leitud kaasava hariduse rakendamisega seotud probleemide sisu, saab sedalaadi probleemid tähistada kategooriaga **isikulised probleemid**.

2.2. Materiaalsed probleemid

Teine iseseisev probleemide rühm hõlmab materiaalse ressursside puudused. Esile tuleb kaks probleemi (vt Lisa 2):

- finantsiliste vahendite vähesus (Aidla 2017, lk 36, 40, 47; Meemaa 2017, lk 30; Räis jt 2016, lk 95; Läänesaar 2014, lk 12; Eha 2010, lk 51; Saul jt 2007, lk 53);
- HEV laste õpetamiseks vajaliku õppevara vähesus või lausa puudumine (Aidla 2017, lk 36, 47; Häidkind ja Oras 2016, lk 78; Sõmer 2016, lk 50; Kallaste 2016, lk 4; Kõverik 2012, lk 32; Saul jt 2007, lk 53).

Lisaks tulevad esile ka õpperuumidega seotud kitsaskohad (Aidla 2017, lk 40; Meemaa 2017, lk 29, 30; Kõverik 2012, lk 29, 32).

Kokkuvõtlikult võib eeltoodule toetudes need probleemid tähistada kategooriaga **materiaalsed probleemid**.

2.3. Kollektiiviga seotud probleemid

Kolmanda kaasava hariduse rakendamist takistava probleemide rühmana saab välja tuua kaasava hariduse erinevate osapoolte rühmade koostööga seonduvaid takistusi kus ilmneb (vt Lisa 3):

- probleemiks on kitsaskohad koolikultuuris, töökorralduses ja koostöös õpetajate vahel (Aidla 2017, lk 36, 40, 48; (Läänesaar 2014, lk 15);
- lapsevanemate passiivsus, puudub tahtmine koostööd teha ega tedvustata oma lapse õpiraskust (Aidla 2017, lk 40; Meemaa 2017, lk 30; Läänesaar 2014, lk 16; Aruküla 2014, lk 26; Laurits 2013, lk 48);
- tõsine on ka HEV laste õpetamiseks üldhariduskoolides vajaliku kaadri (abiõpetajad, tugispetsialistid) puudumine (Räis jt 2016, lk 64; Kruusamäe 2015, lk 30).

Eelpool refereeritud probleemid saab tähistada kategooriaga **kollektiiviga seotud probleemid**.

2.4. Süsteemiga seotud probleemid

Neljas probleemide rühm annab ülevaate riikliku süsteemiga/haridussüsteemiga seotud kaasava hariduse takistavatest probleemidest (vt Lisa 4):

- süsteemi kaasavaks muutmiseks on olulisteks takistusteks seadusandlikud ja koolikorralduslikud ebakõlad (Aidla 2017, lk 35, 47; Kallaste 2016, 46; Paat jt 2011, lk 60; Saul jt 2007, lk 53);
- eripedagoogilise haridusega tugispetsialistide vähesus (Häidkind ja Oras 2016, lk 78; Räis jt 2016, lk 11, 12, 64; Kruusamäe 2015, lk 30; Läänesaar 2014, lk 18; Eha 2010, lk 51).

Neljanda probleemide rühma saab kokkuvõtvalt tähistada kategooriaga **süsteemiga seotud probleemid**.

Eelpool uurimistöödest ja analüüsides esile tõstetud probleemid näitavad, et kaasava hariduse ideede rakendamisel on tänagi veel palju puudujääke. Lahenduste leidmisteks tuleks kaasata vajalikke spetsialiste ning teha koostööd haridusasutuste ja omavalitsuse tasandil.

3. UURIMUSE METODOLOOGILISED LÄHTEKOHAD JA METOODIKA

3.1. Metodoloogilised ja metoodilised lähtekohad

Käesoleva lõputöö eesmärgi täitmiseks viisin läbi kvalitatiiv-kvantitatiivse uurimuse. Kvalitatiivse uurimisviisi eesmärgiks on luua uuritavast nähtusest „tihe kirjeldus“. Viimane tähendab, et kirjeldatakse inimeste kogemuse olemust, mis tähenduse nad ise oma kogemusele annavad (Draper 2004, lk 644). Tihe kirjeldus on sügav, võimalikult ehe, rikas ja üksikasjalik kirjeldus uuritavast nähtusest või objektist. (Noormets *s.a.*). Käesolevas töös tähendab see seda, et kirjeldan analüüsitavates artiklites avaldatud inimeste kogemuste sisu ja tähendusi seoses kaasava hariduse rakendamisega. Hirsijärvi jt (2005, lk 130) järgi kvantitatiivne uurimisviis võimaldab kirjeldada uuritava nähtuse keskseid, huvipakkuvaid tunnuseid kvantitatiivsete näitajate abil. Lähtudes sellest sead eesmärgiks kirjeldada kaasava hariduse rakendamisega seotud probleemide tendentside nende esinemissageduste osakaalude abil vaadeldavatel aastatel.

Lähtudes kvalitatiivse ja kvantitatiivse uurimisviisi eesmärkidest ja pidades silmas lõputöö probleemi kavandasin uurimistöö käigu, mis seisneb kokkuvõtlikult järgnevas: kogun 2013. ja 2017. aastakäigu Õpetajate Lehe konkreetsed tekstid, mis hõlmavad *kaasavat haridust* ja HEV probleematikat. Kogutud tekste analüüsin sisuanalüüsi meetodil. Sisuanalüüsi tulemuste põhjal loon „tiheda kirjelduse“ ja kirjeldan tunnuseid kategooriate esinemissageduste abil, mida illustreerin radiaaldiagrammiga. Kodeerimise kontrolliks kasutan kodeerijatevahelist reliaablust (erinevad kodeerijad jõuavad ühesuguste tulemusteni, kui rakendatakse sama kodeerimissüsteemi samadele tekstidele). Mina kasutasid kahte kõrgharidusega ja haridussüsteemi probleemistikuga kursis olevat isikut.

3.2. Valimi kujunemine

Tekstide üldkogumiks on kõik Õpetajate Lehe 2017.-nda ja 2013.-nda aastakäigu *online*-artikleid mis käsitlevad kaasava hariduse rakendamisega seotud problemaatikat.

Käesolevas uurimuses on kaks aastakäiku valitud nii, et saaks võrrelda kaasava hariduse rakendamisega seotud probleeme viie aasta möödudes. Kaasava hariduse rakendamise põhimõtted Eestis sätestati põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses aastast 2010, siis aastal 2013. saab teha juba mingeid järeldusi asjaosaliste kogemustest, sest on selgunud probleemide üldmuster. 2017. a. ajalehes kajastatud probleemide võrdlemine 2013. aasta probleemidega annab pildi sellest, mis suunas on probleemid liikunud, kas mõni probleem on päevakorrast maas või on uusi juurde tekkinud.

Online-tekstide (nt ajalehtede võrguväljaannete) uurimisel on üldjuhul otstarbekas kasutada esmalt märksõnapõhist otsingumootorit, mille abil saadud valimit tuleb kontrollida, vajadusel otsingusõnu lisada ning lõpuks valida otsingumootoriga leitud artiklite hulgast sisulise selektsiooni teel (Kalmus 2015). *Online*-otsingute abil, sisestasin märksõnad: *kaasav haridus* ja *HEV õpilane*. Kasutatud märksõnad Õpetajate Lehe *online*-artiklitest tõid välja 15 artiklit 2017.-nda ja 17 artiklit 2013.-nda aastakäigust. Artiklid annavad ülevaate kaasava hariduse edendamist takistavatest tingimustest tavakoolis. Kodeerimisele läks 32 artiklit.

3.3. Sisuanalüüsi metoodika

Kvantitatiivses sisuanalüüsis eristab Morant (1999, lk 242-243) kolm järjestikust sammu (Õunapuu 2015, lk 5 järgi):

1. Kodeerimisfreimi loomine. Kategooriate valik freimi sõltub uurimuse eesmärgist. Kategooria loomise aluseks võib olla ka mingi teooria ja selles loodud kategooriad.
2. Andmete paigutamine kodeerimisfreimis olevate kategooriate alla. Tekstilised andmed rühmitatakse vastavalt kategooria sisule.
3. Analüüsiühikute suhtelise esinemissageduse analüüsimine igas kategoorias. Tulemused esitatakse kirjeldavate statistikute abil ja visualiseeritakse diagrammidega.

Käesoleva uurimuse jaoks on varasemate uurimuste põhjal loodud kodeerimisfreim (vt 2 ptk). Viimane on kategooriate süsteem, mis koosneb järgmistest kategooriatest: *isikulised probleemid*, *materiaalsed probleemid*, *kollektiiviga seotud probleemid*, *süsteemiga seotud probleemid*. Teise sammuna tuleb tekstilised andmed paigutada kodeerimisfreimis olevate kategooriate alla. Seejuures tuleb silmas pidada kategooriate operatsioonaalset määratlust ja valida sisuühik, milleks on maining. „Maining on teksti väikseim osa, millel on iseseisev tähendus. Maining võib koosneda ühest või mitmest sõnast“ (Õunapuu 2015, lk 12). Kolmanda sammu tegemiseks (suhtelise esinemissageduse analüüsimiseks) on vajalik loendamisühik, kui arvestuse vahend. Selleks on mainingu esinemissagedus.

4. TEKSTILISTE ANDMETE ANALÜÜS

Tekstide alüüsimisel kasutasin deduktiivset lähenemist, mis võimaldab lähtuda teooriast ja/või varasemate uurimuste analüüsi tulemustest, mida iseloomustab konkreetsete uurimisküsimuste olemasolu ning analüüsikategooriate loomine enne analüüsi põhiosa läbiviimist (Kalmus jt 2015). Käesolevas uurimuses lähtub tekstiliste andmete analüüs uurimisküsimustest (vt lk 6) ja varem loodud analüüsikategooriatest (vt lk 18).

4.1. Analüüsikategooriate sisuline määratlemine

Tekstide analüüsimiseks ja kodeerimiseks on vajalik analüüsikategooriad määratleda operatsioonalselt. Operatsioonaalne määratlus on eeskiri mille põhjal teostatakse tekstide kodeerimine. Iga kategooria sai lühikoodi, millega tähistasin analüüsitavas tekstis kategooria sisule vastava mainingu (vt tekstianalüüsi näidet Lisas 5). Kategooriate operatsioonalsed määratlused on esitatud Tabelis 1.

Tabel 1. Analüüsikategooriate operatsioonalsed määratlused ja mainingute näited

Kategooria ja selle lühikood	Operatsioonalsed määratlused	Näide identifitseeritud mainingust
Isikulised probleemid - IK	Selle kategooria alla paigutuvad mainingud, mis väljendavad: - <u>üksikindiviidi</u> (lastevanemate, õpetajate, õpilaste, abiõpetaja, tugiisikute, juhtkonna liikme) <u>individaalseid probleeme</u> (tundide läbiviimise raskused, kannatused, närvipinge, teadmiste puudumine, õpiraskused, hoiakud, valmisolek, tüdimus, väsimus, teadmised, enesekehtestamine, õpilase erivajadusele viitav käitumine)	- õpetaja on purunemiseni pingule tõmmatud - erivajadustega õpilaste õpetajatel pole piisavalt teadmisi - õpetaja ei teagi tihtipeale erivajadusest - HEV õpilane on sageli ohtlik - just HEV-lastega võivad tekkida tavakoolis arusaamatused väga lihtsalt
Materiaalsed probleemid -	Selle kategooria alla paigutuvad mainingud, mis väljendavad:	- meie koolimajad ei ole ehitatud neid uusi suundi silmas pidades

ME	<ul style="list-style-type: none"> - <u>finantsilisi probleeme</u> - <u>kaasava hariduse andmiseks vajalikke materiaalseid vajakajäämisi, vahendite puudujääke/ruumilisi, ajalisi kitsaskohti</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - tugispetsialistide töötasu peaks olema õpetaja omast kõrgem - ei piisa koolil raha spetsialistide ja tugisikute palkamiseks -puuduvad spetsiaalsed õppevahendid - tugispetsialistide palk jääb õpetaja omale oluliselt alla
Kollektiiviga seotud probleemid - KV	Siia kategooria alla paigutuvad mainingud, mis väljendavad: kooli, klassi, õpetajaskonna, seltskonna, personali probleemseid <u>suhteid, koostööd, hoiakuid, ootusi ja kliimat</u>	<ul style="list-style-type: none"> - kui koostöö ei laabu, ei tule tulemusi - takistuseks on õpetajaskonna hoiakud - lapsevanemad pole alati koostööaltid
Süsteemiga seotud probleemid - SM	Selle kategooria alla paigutuvad mainingud, mis väljendavad: <u>seadusandlikke ebakõlasid, kaasava hariduse korralduslikke probleeme; - toimetuleku toe ülesehituse probleeme ja ettepanekud üht või teist lüli parandada</u> (tugisiku vajadus, abiõpetaja kooli koosseisu, abiõpetaja sotsiaalsed garantiid, väikelkasside vajadus, (abi)õpetaja vajadus)	<ul style="list-style-type: none"> -vaja on tugisikuid, seega on inimesi juurde vaja -riik tahab enda pealt ära lükata vastutuse keerulisemat tuge vajavate õpilaste eest - tugisikutel puuduvad sotsiaalsed garantiid - seadusandlikul tasandil meil abiõpetajat tegelikult ei ole

4.2. Kvalitatiivne analüüs: tihe kirjeldus

Tihe kirjeldus vastandub kokkuvõttele, standardiseerimisele, üldistamisele või muutujate määratlemisele. (Noormets *s.a.*) Käesoleva töö teist uurimisprobleemi silmas pidades, peab kirjeldus tooma esile kaasava hariduse rakendamisega seotud probleemide iseloomu artiklites kajastatud inimese kogemusest lähtudes. Esile tuleb spetsiifiline, mis iseloomustab inimkogemust sügavamalt.

Isikulised probleemid

„Isikulised probleemid“ on kategooria, mis üldistab väga erinevaid isikutest tulenevaid probleeme. Selle taga on väga erilised isiklikud kogemused, mis peegeldavad raskusi ja ebakõlasid, mis on tekkinud kaasava hariduspoliitika rakendamisega koolides. Kõik see väljendub kriitikas, hinnangutes, arvamustes, mis iseloomustavad probleemi tonaalsust. Tabelis 2 on välja toodud spetsiifilised märksõnad, mis kirjeldavad isikutest tulenevate probleemide sisu.

Tabel 2. Isikutest tulenevate probleemide sisu

õpetaja	<ul style="list-style-type: none"> - kurnatud - läbipõlemise piiril - puuduvad vajalikud eripedagoogilised teadmised - koormatud - negatiivsed hoiakud - piiratud ajaressurss - iganenud teadmised ja hoiakud - stressis - puudub moraalne valmisolek
lapsevanem	<ul style="list-style-type: none"> - saboteerib laste toimetulekut - ei nõustu toimetuleku toetuse vajadusega - negatiivsed hoiakud spetsialistide suhtes - puudub järjekindlus lapse toetamiseks - vajab ise teadmisi ja juhendamist
juhtkond	<ul style="list-style-type: none"> - negatiivne hoiak eriõppe suhtes - iganenud teadmised ja hoiakud
õpilane	<ul style="list-style-type: none"> - häiritud teiste õpilaste kõnest - keeldub ühistegevustest - sõprussuhteid ei soovita luua - ettearvamatu - agressiivne - ohtlik kaasõpilastele - hirm tavaklassi ees
abiõpetaja	<ul style="list-style-type: none"> - ebakompetentne abiõpetaja toob õpetajale tunnis hoopis tööd juurde ja segab, mitte ei aita teda.

Õpetaja, kes on väsinud, emotsionaalselt kurnatud, stressis, läbipõlemise äärel, pole edukas kaasava hariduse nõuete rakendamisel. Lisaks puuduvad veel spetsiaalsed teadmised, et tulla toime keerukate HEV laste toimetuleku toetamisega.

Materiaalsed probleemid

„Materiaalsete probleemide“ kategooria hõlmab materiaalsete ressursside puudusi (tabel 3), esile tuleb finantsiliste vahendite vähesus, mis ei võimalda palgata tugispetsialiste. Puudub spetsiaalne õppevara ning kohandamata on füüsiline keskkond HEV õpilaste õpetamiseks ja arendamiseks.

Tabel 3. Materiaalsete probleemide sisu

finants	<ul style="list-style-type: none"> - puudub raha vääriliseks töötasuks - puudub raha spetsialisti palkamiseks - puudub raha koolitamiseks - individuaalne töö vajab rahastamist - palk väike - raha ei jõua abivajajateni
õppevahend	<ul style="list-style-type: none"> - puuduvad spetsiaalsed õppevahendid - instrumentide puudus - puudu tehnilistest abivahenditest
õppematerjal	<ul style="list-style-type: none"> - kohandamata õppematerjal - õppematerjal erinevatele tasemetele
ruum	<ul style="list-style-type: none"> - puudub ruum HEV õpilasele - puudub vaikne ruum - sobimatu õppekekkond - halb füüsiline keskkond

Kollektiiviga seotud probleemid

„Kollektiiviga seotud probleemide“ kategooria sisu (tabel 4) näitab kriitikat kaasava hariduse osapoolte erinevate rühmade koostöövalmiduse, koolitöö korralduse ja arvamusi kujunenud hoiakute suunas.

Tabel 4. Kaasava hariduse osapoolte rühmade probleemide sisu

koostöö	<ul style="list-style-type: none"> - koolisesesed koostöö kitsaskohad - lapsevanem keeldub koostööst - lapsevanem passiivne - lapsevanem ei kasuta spetsialisti abi - halb töökorraldus
koolitöö korraldus	<ul style="list-style-type: none"> - puudub vajalik tugiteenus - õpetaja jäetud üksi - klassikomplektid suured - erivajadusega lapse lihtsalt viibimine eakaaslaste hulgas ei soodusta piisavalt tema arengut - abiõpetaja roll määratlemata - koolis vähe tugimeetmeid
hoiakud	<ul style="list-style-type: none"> - õpetajaskond pole valmis õpetama HEV õpilasi - hulk lapsevanemaid on passiivsed, ei huvitu lapse arendamisest - lapsevanem ei taha, et last aidatakse - juhtkonna passiivne suhtumine

Süsteemiga seotud probleemid

„Süsteemiga seotud probleemide“ kategooria hõlmab kriitika seadusandluse ja kaasava hariduse riikliku korraldustegevuse suunas (tabel 5).

Tabel 5. Süsteemiga seotud probleemide sisu

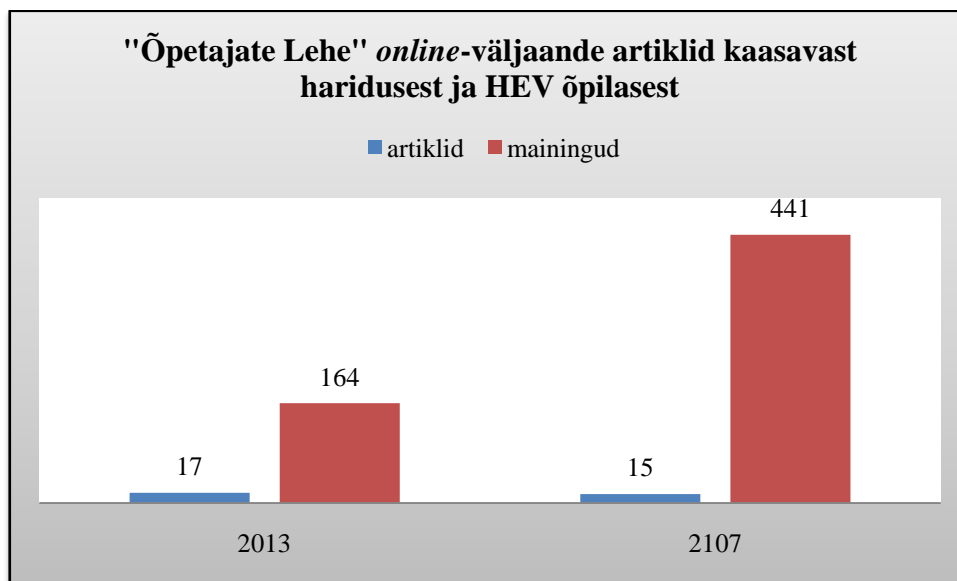
riiklik korraldustegevus	<ul style="list-style-type: none">- HEV õpilastega toimetulek on jäetud kooli kanda- välise abi saamine keeruline- spetsialiste on vähe, vajadus suur- vajalikku võimekust napib- tugispetsialistide suur koormus- riiklik rahastamissüsteem ei toeta paindlikku õppekorraldust- õppe sisu ja metoodika kohandamata- erialaspetsialistide vähene kättesaadavus- puudub õpiabisüsteem- koolides puuduvad HEV kordinaatorid(HEKO)- hariduse, tervise ja sotsiaalvaldkonna tegevuste ühtlustamine- kooli ressursside vähesus- õpetajatel puudub süsteemne täiendõpe HEV-teemadel
seadusandlus	<ul style="list-style-type: none">- abiõpetajat tegelikult ei ole ametlikult määratletud- välise abi saamine on niivõrd keeruline- põhihariduse korraldamise vastutuse jagamine riigi ja kohaliku omavalitsuse vahel ei toimi- seaduses peavad olema kirjas selged koolikeskkonna ja õppetegevuse standardid- fikseerida palgatase- rahastada tööd koolis selgelt ja läbipaistvalt- HEV õpilase kaasamine ei ole tagatud vastavalt haridussüsteemi poolt kehtestatud nõuetele

Haridus-ja Teadusministeerium on HEV-hariduse kontseptsiooni kaante vahele saanud ega soovi teemat enam puudutada, samas ei paku ka ministeerium koostööd probleemi laiemaks käsitlemiseks koos erialainimestega.

4.3. Kvantitatiivne analüüs

2013. aasta Õpetajate Lehe *online*-väljaandest tuli välja 17 ja 2017.aasta väljaandest 15 artiklit mis andsid ülevaate kaasava hariduse rakendamise tingimustest tavakoolis. Joonisel 1. on näha, et 2017. aastal on artikleid vähem, aga probleeme puudutavaid

maininguid palju rohkem, sellest võib järeldada, et tänaseni on kaasava hariduse ideede rakendamisel veel palju puudujääke.



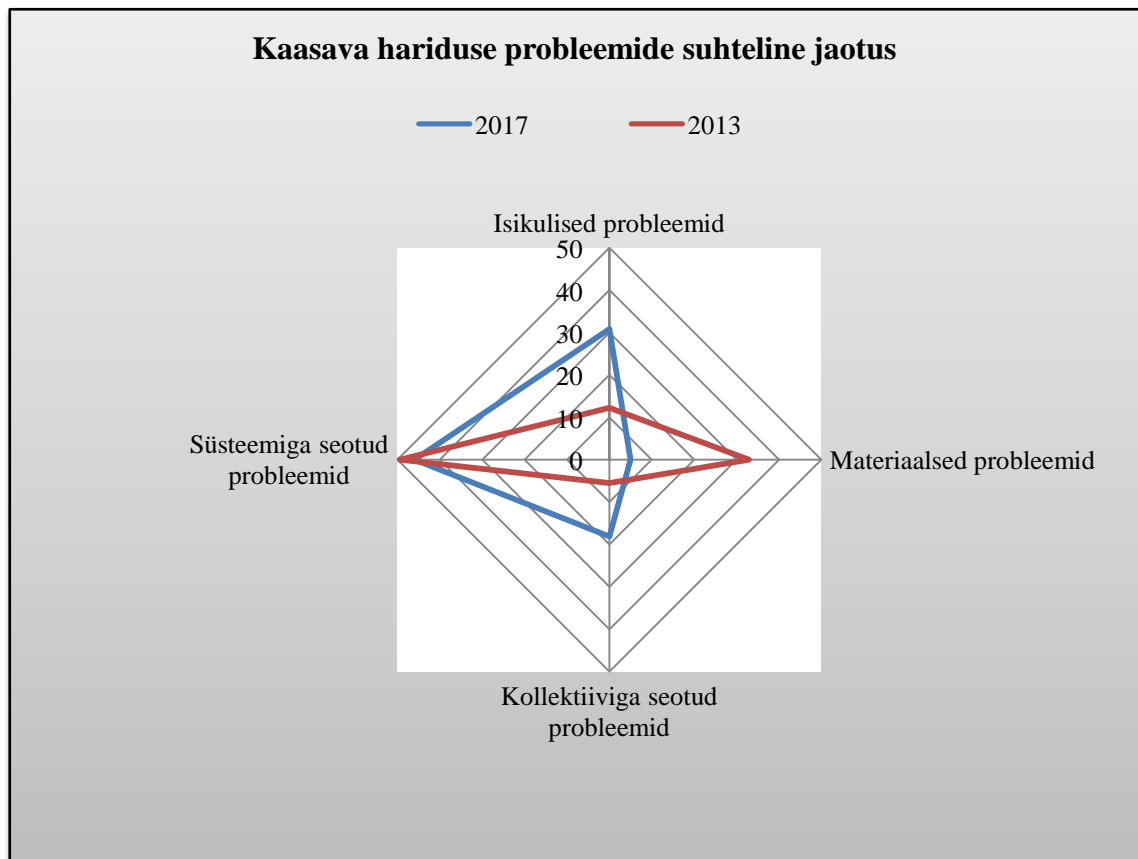
Joonis 1. Mainingute sagedus artiklite suhtes

Tabel 6. annab ülevaate 2013. ja 2017.a. Õpetajate Lehes kajastatud kaasava hariduse probleemidest. Protsentuaalselt on kõige suurem osakaal mainingute koguhulgast, mis puudutavad süsteemiga seotud kaasava hariduse probleeme ning kõige väiksem materiaalsed probleemide osas. Aastal 2013 on samuti süsteemiga seonduvate probleemide osakaal kõige suurem ja kõige väiksem kollektiiviga seotud probleemide puhul. Kõige suuremaid puudusi nähakse süsteemis: tavakoolid pole tänaseni valmis realiseerima kaasava hariduse nõudeid ja õpetama HEV õpilasi, et tagada võimetekohane õppimine. Suurenenud on isikuliste probleemide osakaal, tänaseks on näha, et õpetajatelt nõuab HEV õpilase õpetamine tavaklassis koos teiste õpilastega suuri pingutusi ja teadmisi, õpetajatel tekib läbipõlemise oht ja ametist tekib tüdimus. Suurel määral on tõusnud ka kollektiivsed probleemid kuna koolides puudub tugisüsteem, enamus lapsevanemad ei ole koostöö aldis ja õpetajate vahel peab olema hea koostöö. Võrreldes 2013.aastaga on vähenenud materiaalsed probleemid.

Tabel 6. Kategooriate suhteline jaotumine (% mainingute koguarvust)

Kategooria	2013	2017
Isikulised probleemid	12,2 %	30,84 %
Materiaalsed probleemid	32,9 %	4,99 %
Kollektiiviga seotud probleemid	5,5 %	18,14 %
Süsteemiga seotud probleemid	49,4 %	46,03 %

Kahe aastakäigu kategooriate suhtelise esinemissageduse võrdluse toon välja radiaaldiagrammina, mis võimaldab hinnata esinemissagedusi keskpunkti suhtes (Joonis 2). Keskpunkt tähendaks seda, et meedias pole ühegi kategooriaga hõlmatud probleemi käsitletud. Tulemused peegeldavad muutusi viie aastasel perioodil.



Joonis 2. Kaasava hariduse rakendamise põhiprobleemid aastatel 2013 ja 2017

5. ARUTELU JA JÄRELDUSED

Võrreldes Õpetajate Lehe artiklite põhjal tehtud analüüsi ja 2.peatükis välja toodud uurimistulemusi kaasava hariduse rakendamise kaasnivatest probleemidest võib järeldada, et probleemide liigid on aastate lõikes jäänud samaks, kuid sisuline analüüs näitab teatavaid tendentse probleemide reflekteerimisel.

Isikuliste probleemide kajastuse osakaalu tõusu ja sisu põhjal võib järeldada, et on toimunud nihe eneserefleksiooni suunas, rohkem on hakatud tegelema iseendaga ja oma toimetulekuga HEV laste õpetamisel. Päevakorral on osapoolte hoiakute muutmine. Õpetajatel puudub endiselt psühholoogiline valmisolek, mida kinnitavad ka peatükis 2.1 refereeritud uurimused, mis on tehtud aastatel 2013-2017, mille järgi kaasava hariduse takistavateks teguriteks on õpetajate ja lastevanemate hoiakud, eelarvamused ja skeptilisus. Lisaks puuduvad eripedagoogilised teadmised ja oskused õpetada HEV õpilasi. HEV õpilaste arv tavaklassides on suurenenud, see nõuab õpetajatel lisaressurssi, mittetoimetulek tekitab motivatsiooni langust ja tüdimust oma töö vastu ning pingeid kollektiivides. Euroopa noorteparlamendi istungil (Noorte vaated...2011, lk 32) tõid noored välja, et noorte jaoks on kaasav haridus austusavaldus õppijate mitmekesisusele ning ei puuduta üksnes koolisüsteemi, vaid ühiskonda tervikuna. Tõelise kaasamiseni saab jõuda üksnes siis, kui takistused on kõrvaldatud ja hoiakud muutunud. Neid kahte valdkonda – juurdepääsu haridusele ning õpetajate hoiakuid, teadmisi ja oskusi – peavad noored siiani probleemiks. Juurdepääs hõlmab lisaks hoonete füüsilisele juurdepääsetavusele vajalike ja sobivate tehniliste abivahendite olemasolu ning tõhusat ja kiirelt kättesaadavat õpiabi.

Teine tendents, kus materiaalsete probleemide osakaal on vähenenud, annab alust arvata, et koolide finantsiline olukord on paranenud ja ka õppevara on rikkalikumalt saada. Materiaalsed probleemid pole kadunud. Endiselt puuduvad finantsid palgata tugispetsialiste ja soetada HEV õpilaste tarbeks õppevahendeid. Kuid kui võrrelda 2013. ja 2017. aastat, siis kuna finantsiline olukord on tõenäoliselt paranenud, järelikult ei tajuta seda enam terava probleemina. Kõrvutades Õpetajate Lehes reflekteeritud materiaalsete

probleemide sisu peatükis 2.1 refereeritud uurimuste tulemustega, selgub, et sisuliselt langevad need kokku. Endiselt on päevakorral raha, ruumid ja õppevahendid. Kuid materiaalsete probleemide osakaalu tendents lubab arvata, et Siin on toimumas muutused.

Kollektiiviga seotud probleemide osakaalu suhteline tõus viitab sellele, et kaasava hariduse poliitika on toonud osapoolte rühmadesse pingete kasvu, mis tõenäoliselt ei soosi koostööd probleemid elahendamisel.

Süsteemiga seotud probleemide osakaaludes pole muutus täheldatav. Järelikult kaasava hariduspoliitika realiseerimiseks vajalike tingimuste loomisega ja ümberkorraldamisega pole riik 5 aasta jooksul hakkama saanud. Probleemide lahendamine on lükatud omavalitsuste ja koolide õlgadele. Riik kohustab koolipidajat rakendama kaasavat haridust, paraku ei ole see osutunud paljudes koolides võimalikuks, kuna puudulik seadusandlus ei võimalda kaasava hariduse põhimõtteid sajaprotsendiliselt rakendada.

Käesoleva töö 1. peatükis refereeritud tekstid näitavad „kaasava hariduse poliitika“ peasuunda, et erivajadusega õpilasel peab olema juurdepääs kvaliteetsele haridusele ja tal peab olema võimalik õppida elukohajärgses koolis. See on toonud kaasa erivajadustega õpilaste arvu kasvu tavakoolides. Üldhariduskoolides on HEV laste õpetamine korraldatud paljude meetmete abil, kuid uurimused näitavad, et kaasava hariduse ideede rakendamisel on tänaseni veel palju puudujääke. See viib mõttele, et kaasav hariduspoliitika toodi üldhariduskooli ilma ettevalmistuseta, toorelt. Vaadates ajalehe kahes aastakäigus kajastatud, kaasavast hariduspoliitikast tingitud probleeme koolides, kerkib küsimus, et kui paljudele HEV lastele on tehtud pöördumatult kahju.

KOKKUVÕTE

Käesoleva lõputöö eesmärgiks oli Õpetajate Lehe artikleid uurides selgitada välja kahes aastakäigus kajastatud kaasava hariduse rakendamise probleemide iseloom ja käsitlemise fookuse muutused viie aasta jooksul. Eesmärgi täitmiseks on püstitatud kaks uurimisküsimust:

1. Milline on Õpetajate Lehes kajastatud kaasava hariduse rakendamise põhiprobleemide osakaal aastal 2013 ja 2017?
2. Millised on kaasava hariduse rakendamise põhiprobleemide sisulise iseloomu muutused 2013. ja 2017. aasta võrdluses.

Õpetajate Lehest valimisse haaratud artiklite analüüsi tulemusena selgusid mõned tendentsid, mida näitab 2013. aasta ja 2017. aasta vastavate osakaalude võrdlus.

Tendentsid on järgmised:

1. Isikuliste probleemide osakaalu suurenemine.
2. Materiaalsete probleemide osakaalu vähenemine.
3. Kollektiiviga seotud probleemide osakaalu suurenemine
4. Süsteemiga (riiklik kaasava hariduse korraldus) seotud probleemide juures muutuse tendents puudub.

Leitud tulemused kinnitavad, et viie aasta jooksul on toimunud probleemide kajastamisel teatav muutus. See annab põhjuse ja lähtekoha uute uurimuste kavandamiseks, et välja selgitada muutuste statistiline usaldatavus. Et välja selgitada leitud osakaalude muutuste statistiline usaldatavus, selleks tuleks ka vahepealsete aastakäikude artiklid sisuliselt analüüsida.

Tekstide sisuline analüüs tiheda kirjelduse tulemusena võimaldab määrata kaasava hariduse rakendamisega seotud iseloomu muutused. 2013. aasta probleemide iseloom on „süsteem-materiaalne“. Probleemide põhisisuks on riikliku süsteemi ja finantsilise olukorra kriitika. Aastal 2017 selgub muutunud iseloom: „süsteem-isikuline-kollektiivne“.

Probleemide põhisisu väljendab süsteemi kriitikat, kuid lisandub isikukriitika, isikust tulenevate takistavate tegurite ja kollektiivi sisepingete väljatoomine.

Käesolev töö kaardistab üht väikest osa sfäärist, mis mõjutab suure hulga lugejate arvamusi ja suhtumist kaasava hariduse küsimustesse. Tulemused võimaldavad saada ettekujutuse, mis viie aasta jooksul on muutunud. Metoodilises plaanis tuleks uute uurimuste tarvis täiendada sisuanalüüsi metoodikat just kategooriate defineerimise osas, et tõsta uurijatevahelist reliaablust.

KASUTATUD ALLIKAD

- Aidla, C. 2017. Muusikaõpetajate kogemused kaasava hariduse põhimõtteid rakendades I ja II kooliastmes. [Magistritöö]. EMTA/ TÜ Viljandi Kultuuriakadeemia.
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/58310/aidla_cathlen.pdf?sequence=1&isAllowed=y, (27.03.2018).
- Aruküla, M. 2014. Haridusliku erivajadusega õpilaste õppe koordineerija töö tavakoolis Eesti näitel: töökorraldus ja tööülesannetega toimetulek isikute hinnangutes. Tartu Ülikool. Sotsiaal- ja haridusteaduskond. <http://hdl.handle.net/10062/42181>, (18.05.2018).
- Devrimci, A., Heinmets, H., Jürivete, T., Kongi, A., Teesalu, L. 2014. *Hariduslike erivajadustega õpilaste kutseõppe korraldamine. Toetav abimaterjal kutseõppeasutustele*. Innove: kutseharidus.
http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/%C3%95ppe-%20ja%20juhendamaterjalid/juhendamaterjalid/HEV%20kutse%C3%B5ppe%20korraldamine/HEV%20%C3%B5pilaste%20kutse%C3%B5ppe%20korraldamine_abimaterjal%20koolidele.pdf, (27.03.2018).
- Draper, A. K. 2004. The principles and application of qualitative research. Proceedings of the Nutrition Society, 63, 641–646.
- Eha, P. 2010. Õpiabisüsteemide rakendumine ja õpetajate hoiakud Järvamaa Põhikoolis. [Magistritöö]. Tartu Ülikool: Sotsiaal-ja haridusteaduskond.
<http://hdl.handle.net/10062/15880>, (18.05.2018).
- Hanga, K., Voog, H. 2012. *Heade praktikate kogumik. Käsiraamat sotsiaal-ja haridustöötajatele, kuidas kaasata puudega inimesi*. Eesti Puuetega Inimeste Koda.
http://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2012/03/Heade_praktikate_kogumikEPIK2012.pdf, (10.04.2018).

Hara, O. 2013. Hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamine Narva noorsootöösse. [Lõputöö]. Tartu Ülikool. Narva Kolledž: Ühiskonnateaduste lektoraat. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/32525/loputoo_Oksana_Hara1.pdf, (18.05.2018).

Hariduslike erivajadustega õpilaste klassides ja rühmades õppe ja kasvatuse korraldamise alused ning õpilaste klassi või rühma vastuvõtmise või üleviimise, klassist või rühmast väljaarvamise ning ühe õpilase õpetamisele keskendatud õppe rakendamise tingimused ja kord. 2014. RT I, 29.12.2010, 88. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129122010088?leiaKehiv>, (21.05.2018).

Hisjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2005. Uuri ja kirjuta. Tallinn: Kirjastus Medicina.

Häidkind, P, Oras, K. 2016. *Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes*. Tartu Ülikool: Haridusteaduste Instituut, Tallinna Ülikool: Rahvusvaheliste Sotsiaaluuringute Keskus. <http://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2016.4.2.04/8197>, (17.05.2018).

Juhtpõhimõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel. Soovitused poliitikakujundajale. 2009. Toim. Watkins, A. Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ET.pdf, (26.03.2018).

Kallaste, E. 2016. *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Teemaatiline raport: Statistiline ülevaade HEV levikust, kaasamisest ja tugimeetmete kasutamisest Eestis 2010-2014*. Eesti Rakendusuuringu Keskus Centar. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55400/Teemaraport_Statistiline_ylevaade_final.pdf?sequence=16&isAllowed=y, (27.03.2018).

Kalmus, V., Masso, A. & Linno, M. 2015. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Kvalitatiivne sisuanalüüs*. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>, (6.05.2018)

Kalmus, V. 2015. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Standardiseeritud kontentanalüüs. <http://samm.ut.ee/kontentanalyys>, (6.05.2018).

Karileet, A.L. 2014. Õpetajate hinnangud haridusliku erivajadusega õpilaste toetamisel. Tallinna Ülikool: Kasvatusteaduste Instituut.
<http://www.etera.ee/zoom/1854/view?page=1&p=separate&view=0,0,2481,3508>,
(18.05.2018).

Kiive, E. 2017. Intellektipuudega õpilane Eesti koolis. Tartu Ülikool
https://www.pedagogicum.ut.ee/sites/default/files/pedagogicum/intellektipuue_kiive.pdf,
(27.03.2018).

Kontor, A., Tiirmaa, L., Randma, L., Kulderknap, E. 2013. *Individuaalne õppekava kui õpilase individuaalse arengu toetamise üks tugimeede*. SA Innove.
<http://opekava.innove.ee/individuaalne-opekava-iok/>, (9.04.2018)

Koolivõrgu programm 2016-2019 eelnõu. 2016. Haridus-ja Teadusministeerium.
https://www.hm.ee/sites/default/files/eos_koolivorgu_programmi_2016-2019_eelnou.pdf,
(27.03.2018).

Kruusamäe, R. 2015. Kaasav haridus, õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne-Virumaa koolides. [Magistritöö]. Tartu Ülikool: Sotsiaal-ja haridusteaduskond. <http://hdl.handle.net/10062/48264>,
(27.03.2018).

Kõrgesaar, J. 2002. Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kõverik, N. 2012. Liikumispuudega õpilaste kutsehariduse omandamise võimalused Eestis. [Bakalaureusetöö]. Tartu Ülikool: Sotsiaal-ja haridusteaduskond.
<http://dspace.ut.ee/handle/10062/25999>, (19.05.2018).

Külaots, K. 2016. Õpetaja hoiakud, teadmised ja kogemused seoses kaasava hariduse rakendamisega koolieelses lasteasutuses. [Bakalaureusetöö]. Tartu Ülikool:

Sotsiaalteaduste valdkond.

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/52613/kulaots_krissu_ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y, (27.03.2018).

Laurits, I. 2013. Erivajadustega laste arenguvõimalused koolieelsetes lasteasutustes Rapla maakonna näitel. [Lõputöö]. Tartu Ülikool. Pärnu Kolledž: Sotsiaaltöö korralduse osakond. <http://dspace.ut.ee/handle/10062/32591>, (18.05.2018).

Läänesaar, J. 2014. Hariduslike erivajadustega õpilaste hariduslikud võimalused ühe väikese maakooli näitel. [Bakalaureusetöö]. Tartu Ülikool: Sotsiaal-ja haridusteaduskond. <http://hdl.handle.net/10062/36327>, (27.03.2018).

Meemaa, S. 2017. Hariduslike erivajadustega õpilaste tugiteenuste kättesaadavus Pärnu Ülejõe Põhikooli näitel. [Lõputöö]. Tartu Ülikool. Pärnu Kolledž: Sotsiaaltöö korralduse osakond. <http://dspace.ut.ee/handle/10062/58096>, (18.05.2018).

Noormets, J. s.a. Etnograafiline meetod kehakultuuri uuringutes: uurimuse kirjutamine [Õpiobjekt]. Tallinna Ülikool. https://www.tlu.ee/opmat/ts/TSK6055/uurimuse_kirjutamine/index.html, (20.05.2018).

Noorte vaated kaasavale haridusele. 2011. *Euroopa noorteparlamendi istung Brüssel, november 2011*. Taani. Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education_YoungViews-2012ET.pdf, (22.05.2018).

Tuge vajavate õpilaste õppekorralduse muutmine. Haridus-ja Teadusministeerium. https://www.hm.ee/sites/default/files/hev_infomaterjal_uldine.pdf, (20.03.2018).

Paat, G., Kaarna, R., Aaviksoo, A. 2011. *Meditiiniliste erivajadustega laste üldhariduse korralduse analüüs. Lõpparuanne*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus PRAXIS. <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2011-Meditiiniliste-erivajadustega-laste-uldharidus.pdf>, (8.04.2018).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. RT I 2010, 41, 240.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>, (19.03.2018).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. RT I, 16.06.2016, 8
<https://www.riigiteataja.ee/akt/116062016008>, (20.03.2018).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muutmise ning sellega seonduvalt teiste seaduste muutmise seadus. RT I, 22.01.2018, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018001>, (20.03.2018).

Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava. RT I, 28.12.2010, 14.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/128122010014>, (20.03.2018).

Räis, M.L., Kallaste, E., Sandre, S-L. 2016. *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Uuringu lõppraport. Eesti rakendusuuringutekeskus CENTAR.
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55400/Pohiraport_final_korr.pdf?sequence=17&isAllowed=y, (20.05.2018).

Räis, M.L. ja Sõmer, M. 2016. *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Temaatiline raport: kaasamise tähenduslikkus. Eesti rakendusuuringutekeskus CENTAR. <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Teemaraaport-Tahenduslikkus-final.pdf>, (20.05.2018)

Saul, H. Sepp, V., Päiviste, M. 2007. Andekus kui hariduslik erivajadus: olukord Eesti üldhariduskoolides. Tartu Ülikool: Teaduskool. <http://dspace.ut.ee/handle/10062/40910>, (19.05.2018).

Ummik, A. 2014. Õpetajate hinnangud valmisolekule töötada hariduslike erivajadustega õppijatega ja nende koolitusvajadused ühe kutseõppeasutuse näitel. [Bakalaureusetöö]. Tartu Ülikool: Sotsiaal- ja haridusteaduskond. <http://hdl.handle.net/10062/41805>, (27.03.2018).

ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioon ja puuetega inimeste õigused Eestis. 2013. Toim. Haukanõmm, M. & Kamber, P. Eesti Puuetega Inimeste Koda.
http://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2012/03/raamat_veeb.pdf, (25.03.2018).

Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamine praktikas. 2014. Toim. Soriano, V. Taani: Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur.
https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_ET.pdf,
(19.03.2018).

Õunapuu, L. 2015. *Kontentanalüüis andmete kogumise meetodina*. [Loengukonspekt]. TÜ Viljandi Kultuuriakadeemia.

LISAD

Lisa 1 Isikulised probleemid

(Aidla 2017, lk 36)	Õpetajate suur koormus
(Aidla 2017, lk 40)	Sageli ei taha lapsevanem enesele teadvustada, et tema lapsel esineb mõni õppimist raskendav asjaolu
(Aidla 2017, lk 45)	Õpetajal puudub valmisolek õpetada HEV lapsi
(Aidla 2017, lk 34)	Muusikaõpetajad silmitsi erivajadusega õpilaste õpetamisega, omamata teadmisi või kogemusi, kuidas seda täpselt teha.
(Meemaa 2017, lk 28)	Esines hirmu, et laps peab minema tagasi õpiraskustega õpilaste klassist tavaklassi
(Räis jt 2016, lk 65)	Tavaklassi kaasamine ei õnnestunud, sest neil puudusid vajalikud kogemused ja oskused HEV õpilase toetamiseks
(Räis jt 2016, lk 95)	Õpetajad leiavad, et vajaks ise tugispetsialistide suuremat tuge
(Häidkind ja Oras 2016, lk 21)	Klassiõpetajad pidasid erivajadustega õppija toetamist sagedamini tugispetsialistide vastutusalasse kuuluvaks ülesandeks
(Häidkind ja Oras 2016, lk 21)	Erivajadustega laste kaasamisel kogetakse raskusi seoses laste käitumise ja õppimise probleemidega ning õppekorraldusega
(Külaots 2016, lk 25)	Tänapäeva õpe tajad on oma väheste kogemuste tõttu kaasava hariduse suhtes ettevaatlikud
(Räis ja Sõmer 2016, lk 39)	Suhtutakse pigem skeptiliselt õpilaste kaasamisse tavaklassides
(Räis ja Sõmer 2016, lk 35)	HEV õpilase laiaulatuslikul toetamisel ja kaasamisel on erinevate osapoolte iganenud teadmised ja hoiakud
(Räis jt 2016, lk 83)	Ühiskondlikult ei ole kaasava hariduse põhimõtted veel omaks võetud ja paljudes omavalitsustes ning koolides takistab see kaasava hariduse rakendamist. Teisalt tunnevad ka mõned lapsevanemad hirmu lapse (ja kohati ka enda) stigmatiseerimise ees, mistõttu lükatakse edasi haridusliku erivajaduse põhjalikumat uurimist ja tugimeetmete rakendamist.
(Kruusamäe 2015, lk 32)	Õpetajad vajasid HEV õpilaste õpetamisel tugispetsialistide abi, mida näitas ka nende suurem tugispetsialistide poole pöördumiste arv
(Ummik 2014, lk 27)	Suur hulk õpetajaid ei suuda heterogeenses klassikeskkonnas piisavalt toetada kõigi klassis koos õppivate lasterühmade arengut
(Läänesaar 2014, lk 12)	Direktor arvab, et inimvõimel on piir

(Läänesaar 2014, lk 15)	Õpetajal ei olegi erilisi võimalusi õpilase hariduslike erivajaduste arvestamiseks
(Läänesaar 2014, lk 17)	Õpetajate teadmised hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamiseks on ebaühtlased ja enamike õpetajate puhul küllaltki väheldased
(Aruküla 2014, lk 23)	Vähesed eripedagoogilised teadmised
(Karileet 2014, lk 36)	Õpetajate ebakindlust, klassis õppiva HEV õpilase suhtes Töö ülekoormuse ja aja puuduse tõttu ei tulda õpilastega nii hästi toime, kui seda soovitakse

Lisa 2 Materiaalsed probleemid

(Aidla 2017, lk 36)	Väheste ressursside olemasolu õppetöö läbiviimisel, koolil puuduvad rahalised võimalused kursuste rahastamiseks
(Aidla 2017, lk 36)	Instrumentide puudus
(Aidla 2017, lk 40)	Takistuseks rahalised ressursid
(Aidla 2017, lk 40)	Puudub ruum, kus tegelda HEV lapsega
(Aidla 2017, lk 47)	Rahaliste ressursside puudumise tõttu ei ole piisavalt õppevahendeid, tugiteenuseid ning muusikaõpetaja suure töökoormuse tulemusel ei jõuta HEV õpilasele kohandada õppematerjale.
(Meemaa 2017, lk 29)	Eripedagoogi arvates oleks koolis vaja vaikset ruumi, kus laps, kes on mingil põhjusel ärritunud, saaks rahuneda
(Meemaa 2017, lk 30)	Kui lapsel on püsiv vaimne (psüühiline) häire (meditsiiniline diagnoos) ja sellest tulenev hariduslik erivajadus, siis vajavad nad sobivat õppekeskkonda, mida tavapõhikoolid ei suuda pakkuda
(Meemaa 2017, lk 30)	Kõikide HEV õpilaste õpetamist ei saa suures üldhariduskoolis ka raha- ja personalipuuduse tõttu läbi viia
(Häidkind ja Oras 2016, lk 78)	Õppekorralduslikud probleemid koolis olid õppevahendite puudumine ja sobimatus
(Sõmer 2016, lk 50)	Õppevara puudujäägid: suurem puudus on IKT vahenditest just tavaklasside tingimustes HEV õppe läbiviimisel
(Häidkind ja Oras 2016, lk 78)	Õppekorralduslikud probleemid koolis olid õppevahendite puudumine ja sobimatus
(Kallaste 2016, lk 46)	HEV õpilaste toimetulekuks on vaja rohkem ressursse
(Kallaste 2016, lk 4)	Et kaasamine oleks edukas, peavad HEV õpilasele olema tagatud vajadustele vastavad tugiteenused, õppematerjalid, õppekorralduse (õppematerjalide, õppeaja) kohandused jmt
(Räis jt 2016, lk 69)	Koolidel jääb puudu nii visioonist, kogemustest kui ressurssidest kaasava õppe elluviimiseks
(Räis jt 2016, lk 95)	Kaasamiseks tehtav täiendav töö peab olema nii tasustatud kui ka tunnustatud
(Aruküla 2014, lk 23)	Kõige rohkem olid HEV-koordineerijad nimetanud ajanappust
(Läänesaar 2014, lk 12)	Kui koolil oleks ressursse rohkem, siis direktori arvates tuleks õpiabiõpetaja ja logopeedi kõrvale võtta tööle ka abiõpetajad ja eripedagoog
(Läänesaar 2014, lk 15)	Erivajadustega lastega tegelemiseks ei jätku aega
(Kõverik 2012, lk 28)	Enim puudust tuntakse tehnilistest abivahenditest (rüperaal, diktofon, piktogrammid) ja õppimist toetavatest õpikutest
(Kõverik 2012, lk 32)	Liikumine valmistab raskusi tulenevalt sellest, et sotsiaalne ja füüsiline keskkond ei arvesta nende erivajadustega
(Kõverik 2012, lk 29)	Füüsilise keskkonna muudatused on hädavajalikud nii õpilaste kui ka õpetajate hinnangul
(Kõverik 2012, lk 29)	Enam tuntakse puudust vastavalt puude spetsiifikale kohandatud õpikeskkonnast
(Eha 2010, lk 51)	Õpiabisüsteemide rakendamise suurimaks probleemiks peavad õpetajad rahaliste vahendite puudumist
(Saul jt 2007, lk 53)	Igasugune individuaalne töö lastega on samuti

	märkamist/motiveerimist/rahastamist väärt
(Saul jt 2007, lk 53)	Õpetaja üldise töökoormatuse juures on väga vajalik luua õppematerjale erinevate tasemete jaoks
(Saul jt 2007, lk 53)	Puuduvad ka muud abimaterjalid – lihtsamad hindamisvahendid laste õpi- ja emotsionaalsete vajaduste hindamiseks

Lisa 3 **Kollektiiviga seotud probleemid**

(Aidla 2017, lk 36)	Koolisisesed koostöö kitsaskohad
(Aidla 2017, lk 48)	Koolikultuur ja töökorraldus. Kahjuks esineb antud aspektis samuti kitsaskohti
(Aidla 2017, lk 40)	Tugimeetmete rakendamise kitsaskohad (tugispetsialistide puudus, tugiisikute puudus)
(Aidla 2017, lk 40)	Sageli ei taha lapsevanem enesele teadvustada, et tema lapsel esineb mõni õppimist raskendav asjaolu.
(Räis jt 2016, lk 67)	Osa kollektiivist ei ole valmis HEV õpilastega tegelema
(Räis jt 2016, lk 12)	Vajalik on koolide ja KOVide omavaheline koostöö ja KOVi kui koolipidaja pühendumus kaasava hariduse edendamisele ning selle sihiteadlik planeerimine
(Räis jt 2016, lk 96)	Õpetajaabi roll ei ole väga täpselt määratletud ning seetõttu kujuneb see igal üksikul juhul õpetaja ja abi omavahelise koostööna
(Läänesaar 2014, lk 15)	Osa õpetajad ei ole koostööaltid ning õpetajatel on antud valdkonnas vähe teadmisi
(Läänesaar 2014, lk 16)	Õpetajad heitsid ette lastevanemate huvipuudust ja passiivsust
(Aruküla 2014, lk 26)	Nii õpetajad kui HEV-koordineerijad peavad kõige olulisemaks koostööd HEV õpilaste vanemate ja õpetajatega
(Meemaa 2017, lk 30)	Muret valmistab spetsialistidele vanemate vastutuste puudumine, koostööst keeldumine
(Häidkind ja Oras 2016, lk 17)	Sotsiaalse keskkonna muutmise võimalustena nähti heade suhete kujundamist nii kolleegide, laste kui ka õpetajate vahel
(Laurits 2013, lk 48)	Lapsevanemad teada saades oma lapse erivajadusest võivad ise vajada abi ja tähelepanu spetsialistidelt ning pole koostööaltid oma lapse arengu toetamisel

Lisa 4 **Süsteemiga seotud probleemid**

(Aidla 2017, lk 47)	Antud hetkel ei toeta selline õpikeskkond HEV õppija arengut ning võib eeldada, et õpilaste kaasamine ei ole tagatud vastavalt haridussüsteemi poolt kehtestatud nõuetele
(Aidla 2017, lk 35)	Haridussüsteemis on lünk, millele tähelepanu juhtimine on oluline ning millega tuleb tegeleda, et tagada õpetajatele kui ka õpilastele vastav tugi.
(Häidkind ja Oras 2016, lk 78)	Tugispetsialistide vähesus ning liiga suur erivajadustega õpilaste arv
(Räis jt 2016, lk 64)	Õpetajatel ei ole lihtsalt piisavat ajalist ressursi, et vajalikul määral lisaselgitusi jagada
(Räis jt 2016, lk 64)	Ebaõnnestunud kaasamisega kokku puutunud õpetajatest toob välja abiõpetaja toe puudumise
(Kallaste 2016, 46)	HEV märkamises ning määramises ei ole toimunud süstemaatilist muutust
(Räis jt 2016, lk 95)	Kaasamise takistusteks on ühest küljest hoiakud, aga teisest küljest vähene toetus õpetajale ja koolile nii nõustamise ja toetamise kui ka finantsressursi mõistes
(Räis jt 2016, lk 12)	Vähemalt suuremates koolides olla täiesti eraldiseisev HEV koordinaatori ametikoht
(Räis jt 2016, lk 11)	Eestis on vajaka eripedagoogiliste oskustega inimestest ja tugispetsialistidest nagu logopeedid
(Paat jt 2011, lk 60)	Kaasava hariduse põhimõtteid on võimalik rakendada ainult juhul, kui tervishoiu- ja sotsiaalsüsteem kohaneb sellise haridussüsteemi vajadustega
(Eha 2010, lk 50)	Õpetajad küll suhtuvad õpiabisüsteemide rakendamisse koolides positiivselt, kuid ei oma selget ülevaadet nende olemusest
(Läänesaar 2014, lk 12)	HEV lastele õppe andmist takistava ühe peamise tegurina näeb kooli direktor liitklasse
(Eha 2010, lk 51)	Spetsialistide puudus ning õpetajate ettevalmistuse puudulikkus
(Läänesaar 2014, lk 18)	Erialaspetsialistide vähene kättesaadavus on hariduslike erivajadustega õpilaste õpet takistavaks teguriks
(Kruusamäe 2015, lk 30)	Tegelikult ei ole koolides tugispetsialiste piisavalt või saadud abi ei ole pedagooge rahuldanud
(Kruusamäe 2015, lk 30)	Tavaklassis HEV õpilaste õpetamine on ressursimahukas ning keeruline
(Saul jt 2007, lk 53)	Õppekavad võiks olla juba ette planeeritud sellisel kujul, et nad näeks ette õpilaste tasemete erinevust

Lisa 5 Tekstianalüüsi näide

Kategooria	Tekst Õpetajate Lehest
Isiksuslik – (IK)	<p>- osa õpetajaist on olnud (IK) raskustes tundide läbiviimisega ... on viinud nende (IK) kannatuse viimase piirini (Pärismaa 2017)</p> <p>-...ei töötaks vabatahtlikult sellise klassiga, kus pead terve tunni (IK) end kehtestama, aga õpetajail pole ju valikut. (Pärismaa 2017)</p>
Materiaalne- (ME)	<p>-...(ME) tunnitasu 3–4 eurot (bruto), ametinimetus: tugiisik erivajadusega lapsele. (Pärismaa 2017)</p> <p>-... (ME) palka peetakse väikseks. (Pärismaa 2017)</p>
Kollektiiv – (KV)	<p>- ... (KV) on seltskond keeruline, (KV)klass on õpiraskustega. (Pärismaa 2017)</p> <p>- Selles (KV) klassis peaks paljudel olema tugiisik või siis (KV) tunnis abiõpetaja (Pärismaa 2017)</p>
Süsteem – (SM)	<p>-... senised kogemused näitavad, et (SM) probleemi avastamisest kuni otsuseni läheb (SM) peaaegu kogu õppeaasta. /.../(SM) suunamise otsuse alles nüüd kätte (Pärismaa 2017)</p> <p>-... Eesti haridus- ja sotsiaalsüsteem (SM) ei ole sellisteks probleemideks valmis, kuid (SM) erivajadusega lapsi tuleb ju aina juurde. (Pärismaa 2017)</p> <p>-... tegelik vajadus oleks väiksem, kui koolides oleksid (SM) tugevamad tugisüsteemid. (Pärismaa 2017)</p>

SUMMARY

The purpose of this paper was to formulate the nature of issues regarding the application of inclusive education and how the focal points on these issues have changed in five years time. This was done by analysing articles that were published in the newspaper Õpetajate Leht in 2013 and 2017. Two research questions were formulated to achieve this goal:

1. What is the proportion of the main issues regarding inclusive education as they are reflected in Õpetajate Leht in 2013 and 2017?
2. What are the changes in the nature of the main issues regarding inclusive education, when comparing the articles from 2013 and 2017?

Certain tendencies were discovered when analysing the selected articles from Õpetajate Leht that are revealed when comparing the respective proportions from the years 2013 and 2017:

1. An increase in the proportion of personal problems.
2. A decrease in the proportion of material problems.
3. An increase in the proportion of problems regards to collectives.
4. There is no noticeable tendency when it comes to changes in regards to governmental activity in inclusive education.

The findings confirm that during a period of five years there have been changes in how such problems are reflected. This presents a starting point to conduct further research in order to find out the statistic reliability of such changes. To ascertain the statistic reliability of the changes in the proportions, articles that were published in Õpetajate Leht during the intermediary period, would have to be thoroughly analysed as well.

The nature of the problems from 2013 is “systemic-material.” The main subject of the problems is the criticism directed at the national system and its financial situation. By the year 2017, the nature of such issues can be described as “systemic-personal-collective.” The subject of the problems convey criticism of the system but in addition to that, they also

feature criticisms against a certain individual. These criticisms are also accompanied by the acknowledgment of detrimental personal factors and internal tensions of the collective.

This paper presents only a small part of the topic that influences the opinions and attitudes of a large number of people in regards to inclusive education. The results give an overview on what has changed in five years time. To increase the reliability among researchers methodically, the content analysis methodology should be improved in regards of defining categories.

LIHTLITSENTS

Mina, Mariann Õmblus (08.09.1994)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

KAASAVA HARIDUSE RAKENDAMISE PROBLEEMIDE REFLEKTSIOONE ÕPETAJATE LEHE KAHE AASTAKÄIGU NÄITEL

mille juhendaja on ped. tead. knd., dotsent Lembit Õunapuu

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, **23.05.2018**